



Etnomatemática e Discurso Performativo: a construção de identidades na escola

Júlio César Augusto do **Valle**
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo
Brasil
julio.valle@usp.br

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar as reflexões decorrentes de uma pesquisa, realizada com mais de sessenta alunos em uma escola privada da cidade de São Paulo, que procurou avaliar como concebem diferentes povos africanos e indígenas, com a hipótese de que a escola, bem como a Educação que propõe, contribua para construção de representações incompletas dessas identidades. Além disso, o discurso *descritivo* apresentado pelos alunos foi entendido a partir do conceito de *performatividade* de Butler (1993), segundo o qual alguns discursos supostamente descritivos seriam capazes de, além de descrever um indivíduo ou um grupo, criar sobre tal indivíduo ou grupo uma representação de identidade vinculada à descrição feita. Associa-se tal construção às perspectivas de Vergani (2007) sobre exclusão, observando o modo como a Educação articula discursos e ideias provenientes do senso comum no cotidiano escolar para refletir sobre suas possíveis consequências, sob a perspectiva da Etnomatemática de D'Ambrosio (1999; 2011).

Palavras chave: Etnomatemática, Identidade Cultural, Performatividade, Discurso Performativo, Comunidades Indígenas e Africanas.

Não é tarefa fácil compreender as maneiras por meio das quais certos discursos e concepções provenientes do senso comum são articulados no cotidiano escolar de modo a produzir, muitas vezes, um ambiente propício a algumas formas de exclusão (Vergani, 2007; Meyer, 1999). Esse é o caso daqueles buscam descrever, por exemplo, as identidades das mais variadas comunidades indígenas e africanas. Pode-se observar, afinal, que existe, de fato, um

conjunto de discursos e concepções bastante *limitados* a respeito destas identidades que impregnam o cotidiano escolar dos alunos, corroborando situações de exclusão e preconceito.

A partir dessa constatação, é relevante, portanto, que se procure compreender como os alunos – na posição de indivíduos inseridos neste contexto – constroem suas próprias concepções dessas identidades culturais específicas, a fim de avaliar em que medida a escola – bem como o próprio modelo de Educação que propõe – influi nas concepções de identidade de seus alunos.

Sob essa perspectiva, realizou-se, na primeira etapa deste trabalho, uma pesquisa com alunos de uma escola particular, que objetivou obter as formas como estes alunos concebem as identidades de comunidades indígenas e africanas. Para que se possa compreender o modo como os resultados da pesquisa realizada serão utilizados durante a reflexão posterior, é interessante descrever determinados aspectos tanto sobre a própria metodologia da pesquisa, quanto sobre a estrutura da escola e algumas características dos alunos.

A pesquisa consistiu-se de um questionário de três questões, em que os alunos deviam descrever primeiro o que têm *ouvido* sobre povos africanos, depois o que têm *ouvido* sobre povos indígenas e, explicar, posteriormente, qual sua impressão sobre os modos/condições de vida e das culturas destes povos¹. É relevante observar que, para descrever suas impressões sobre os modos/condições de vida e a cultura dos povos africanos e indígenas, os alunos contavam com a seguinte ressalva no enunciado da terceira questão: “se for preciso, descreva-os separadamente”. Tal ressalva – bem como o objetivo em explicitá-la – será recuperada adiante na reflexão. Os alunos puderam responder ao questionário no tempo que considerassem necessário e suficiente de modo que não precisaram entregá-lo com algum tipo de urgência ou pressa.

A escola onde se realizou a pesquisa chama-se Colégio Nicolau Kerpen, situa-se na Zona Oeste de São Paulo em um bairro majoritariamente residencial de classe média. É frequentada por alunos que, em sua maioria, residem nas proximidades da escola e, por isso, possuem a mesma caracterização socioeconômica. A escola, que atua em todos os níveis de educação básica, tem aproximadamente 300 alunos, caracterizando – comparativamente a outras escolas da cidade de São Paulo – uma escola de pequeno porte.

Os alunos que receberam/responderam o questionário foram 64 alunos distribuídos entre três séries do atual Ensino Fundamental II (mais especificamente, 16 alunos do sexto ano, 23 alunos do sétimo ano e 25 alunos do oitavo ano), compreendendo as idades de 10 a 13 anos. É importante mencionar que não receberam qualquer ajuda ou orientação que pudesse induzi-los à produção de determinados enunciados.

Assim, nos minutos que sucederam a entrega do questionário, os alunos de cada uma das turmas produziram – sem qualquer comando que os orientasse rumo às expectativas do pesquisador/educador com aquela atividade – valiosos relatos de suas concepções das identidades africanas e indígenas, constituindo ponto de partida essencial para a reflexão que se segue. Para evitar qualquer ambiguidade, é importante sublinhar que o entendimento que se tem a respeito das “concepções dos alunos” é a partir do *olhar* do aluno. Isto é, sempre que houver menção a essa expressão, a intenção é avaliar de que maneira os alunos crêem ser a vida desses grupos. Vale sublinhar também que o entendimento que se assume é o de que esses relatos são

¹ As questões foram enunciadas das seguintes formas: “O que você tem ouvido sobre povos africanos?”; “O que você tem ouvido sobre povos indígenas?”; e “o que **você** pode dizer sobre esses povos? Qual sua impressão sobre seus modos/condições de vida e sua cultura? Se for preciso, descreva-os separadamente.”

descrições das **representações elaboradas** – ou internalizadas, quando meras reproduções – pelos alunos. De fato, concebe-se representação como

o resultado de um processo de produção de significados pelos discursos, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma “realidade” anterior ao discurso que a nomeia. Segundo essa concepção, representações são noções que se estabelece discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder. (Costa, 1999, p. 40)

Observa-se, na maneira como descrevem comunidades africanas e indígenas, que a maior parcela dos alunos recorre em todo momento a um sistema de explicações que, por alguma razão, é tomado como referência. Afinal,

a representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. (Silva, 2012, p. 91)

Logo, observar o modo como se expressam certas representações significa considerar essencialmente os próprios conceitos de *identidade* e *diferença*. Isso porque são conceitos que passam a existir por meio da representação (Silva, 2012).

Dito isso, pode-se passar a segunda etapa deste trabalho: a descrição dos dados que foram coletados com a pesquisa. Primeiramente, cabe informar que, dado o conjunto de respostas obtidas, seria indiferente, do ponto de vista analítico, fazer diferença entre as respostas dos alunos pelas turmas as quais cada aluno pertence, justamente porque a maior parte das respostas apresentam consonâncias bastante acentuadas, enquanto as dissonâncias são observadas apenas pontualmente em cada uma das turmas. Esse fato parece ser um importante indicativo de que pouco fez a escola para alterar as concepções que os alunos têm a respeito desses grupos culturalmente distintos. Ademais, as três questões propostas pelo questionário foram avaliadas em conjunto nas análises que seguem.

Logo, a primeira distinção que pode ser observada é entre os alunos que foram, em suas descrições, absolutamente sintéticos – quase simplistas – e os alunos que se destacaram por apresentar algum elemento discursivo mais crítico, incisivo ou reflexivo. Este último grupo é formado por 13 alunos, enquanto o primeiro é formado pela grande maioria: 51 alunos. O critério que permitiu essa primeira divisão foi o seguinte: seriam considerados simplistas os alunos que não apresentassem descrições que, em essência, divergissem de características socioeconômicas simples como *pobres* e suas implicações cotidianas (como passar fome ou sede) ou *sem moradia* e enunciados análogos, bem como características étnicas como o *ser negro* ou *ser mulato*.

São exemplos bastante ilustrativos desse grupo as seguintes respostas sobre os africanos: “eles são negros, pobres e estão passando fome, falam outra língua”, “são povos sem dinheiro, sem tecnologia, sem saneamento” e mesmo respostas aparentemente mais completas como “eu ouvi falar que em alguns lugares da África como a Etiópia as pessoas passam fome, não tem onde morar e muitos trabalham catando lixo para ganhar dinheiro”. Para as comunidades indígenas, exemplos ilustrativos de respostas são “que são pobres e não tem acesso a escolaridade”, “foram povos escravizados” e mesmo respostas como “tem cultura diferente que os povos da cidade”. Um subgrupo de 4 alunos ainda observou a participação da África na Copa das Confederações, que ocorreria no Brasil nas vésperas da entrega do questionário. No entanto, em nenhuma das quatro respostas fica claro se os alunos faziam menção à participação de países

da África enquanto continente africano ou à participação do país África do Sul nos jogos. Algumas respostas ainda eram “complementadas” com a recorrente *falta de vestimenta* dos índios ou a *escravização* dos negros.

Ademais, entre os 51 alunos considerados simplistas em suas respostas, é possível identificar cinco alunos que afirmam não ter ouvido absolutamente nada a respeito destas comunidades. Todavia, estes mesmos cinco alunos elaboraram respostas para a terceira pergunta afirmando que suas impressões sobre as condições/modos de vida das comunidades indígenas e africanas são pobres, vítimas de miséria...

O enunciado acima revela uma importante hipótese de como os discursos apresentados anteriormente podem ter sido construídos, justamente porque sugere que representar significa produzir significados a partir de um sistema claramente comparativo, em que o mais *fraco* será representado por meio de descrições depreciativas. De fato, é bastante evidente, a partir da análise dos conteúdos dispostos acima, que

não há realidade intrinsecamente verdadeira, pois os enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado por relações de poder. Representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa – atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos. (Costa, 1999, p. 42)

Os demais 13 alunos elaboraram descrições que se destacaram, de algum modo, das concepções do senso comum apresentadas pelo grupo anterior de alunos. O primeiro conjunto de respostas que deve ser colocado em evidência entre esses alunos revela uma preocupação apenas com a situação dos índios brasileiros que, conforme algumas respostas, “estão invadindo fazendas”, “estão tentando tomar terras de fazendeiros”, “estão perdendo suas moradias para o governo construir indústrias”, ou que “tem lutado contra o governo para recuperar suas terras”. Um aluno ainda afirmou “que suas terras estão sendo tomadas sem sua autorização”. Essas respostas revelam, de fato, um conhecimento relativamente maior quando comparado às características étnicas e socioeconômicas apresentadas pelos alunos do grupo anterior.

Entretanto, é importante observar que o modo como os alunos constroem suas respostas, nesses – e em outros – casos, parece revelar, implicitamente, seus juízos de valor. Isso significa que, apenas por meio da leitura de suas respostas, é possível identificar um esboço da opinião do aluno a respeito de quem está certo ou errado em cada situação (este tópico será retomado na discussão que segue). Trata-se efetivamente do reflexo de uma “realidade” (Costa, 1999), da realidade na *perspectiva* do aluno. Os demais alunos pertencentes a este grupo dissertaram sobre o preconceito vivenciado por indivíduos de ambos os povos, que devido às condições precárias de vida que possuem, são “**excluídos do mundo**”.

Para que a reflexão sobre os resultados obtidos não se restringisse apenas à distinção apresentada anteriormente – que poderia revelar pouco das informações como um todo – existem outras duas distinções interessantes, do ponto de vista analítico. A primeira delas diz respeito à descrição da cultura em si ou das diferenças culturais entre os povos mencionados. Considerando como parâmetro para outra divisão a descrição de aspectos culturais, estabelece-se o seguinte quadro: 24 alunos abordaram a questão das diferenças culturais enquanto 40 alunos sequer tangenciaram-na. Ainda assim, entre os alunos que abordaram a questão da cultura, alguns se

limitaram apenas a qualificar as culturas africanas e indígenas como *diferentes*, *simples* ou mesmo *atrasadas*.

Existem, entretanto, algumas respostas que se tornaram ilustrativas para aqueles alunos que abordaram a questão cultural como, para os indígenas, “sofrem preconceitos do estado que não dá espaço para a cultura”, “eu apoio eles continuarem sua cultura, mas a história ainda é muito triste”, “sua cultura está sendo destruída aos poucos”, “sua cultura é rica”, “muitos deles preferem a simplicidade”, “fazem remédio com plantas e pintam o rosto” e, sobre os africanos, “cantar ritual, fazer rodas e cantar música africana” ou “eles são a base de nossa cultura”. Embora, algumas respostas revelem o esforço para reconhecer a riqueza em um contexto onde os alunos estão “acostumados” a identificar aspectos negativos, os alunos que abordaram a questão cultural em sua resposta, decididamente, identificaram nela elementos relevantes para suas descrições.

A terceira e última distinção feita diz respeito à ressalva presente no enunciado da terceira questão. A última questão solicitava que cada aluno descrevesse o que pode dizer sobre os povos mencionados nas questões anteriores, refletindo sobre sua impressão a respeito dos modos/condições de vida e da cultura destes povos. A ressalva consistia, portanto, no seguinte enunciado: “se for preciso, descreva-os separadamente”. Tal distinção permitiu, novamente, dividir os alunos em dois grupos: aqueles que descreveram qualidades de povos africanos e indígenas separadamente e aqueles que não o fizeram. O primeiro grupo, minoritário, constituiu-se, agora, de 14 alunos. Todos os demais (50 alunos) elaboraram uma única resposta que, em sua concepção, abordaria qualidades de maneira abrangente. É necessário dizer, assim, que, para este grupo de alunos, as características descritas, na tentativa de abranger os povos mencionados, tornavam-se vagas. Exemplos disso são “eles não vivem em cidades”, “são diferentes de nós”, “ambos sofrem preconceito por ser negro”, “não tem condições de viver uma vida melhor”, “vivem com pouca coisa”, “não tem nenhum acesso a nossa cidade”, “são povos comuns e tem culturas parecidas”, “os dois vivem da caça e são pobres”...

Debe-se ressaltar uma observação relevante: não existe interseção entre os três recortes feitos que permitisse uma conclusão mais específica a respeito do próprio perfil dos alunos. Encontra-se, dessa maneira, alunos que oscilam entre os grupos majoritários e minoritários dos três recortes. Em outras palavras, o mesmo aluno caracterizado como simplista em um primeiro momento pode ter optado por descrever povos indígenas e africanos separadamente na terceira questão. Desse modo, na primeira divisão, esse aluno integrou o grupo majoritário, enquanto na última, o mesmo aluno integrou um grupo mais seletivo.

Restam, portanto, algumas respostas que podem inspirar a reflexão deste e de outros artigos que venham a tratar da mesma temática e, portanto, é interessante que estejam dispostas aqui. Esse é o caso de asserções como, a respeito dos africanos, “tenho pena dos africanos”, “eles sofreram muito” e “alguns são tristes”. Enquanto, a respeito dos indígenas, é o caso de asserções como “eu não sei sobre eles, sei sobre os índios do passado, mas hoje não sei”, “as pessoas vem tentando muda-los para se parecerem com as pessoas da cidade” ou “vivem com coisas antigas como é sua cultura”. Existem asserções semelhantes que abrangiam ambos os povos: “sua cultura permanecia intacta, apesar das várias tentativas do povo de muda-las”, “seus modos de vida é simples, condições ruins e são satisfeitos com isso”, “ambos são povos sofredores que lutam pelos seus direitos” e até mesmo “acho que todos eles precisam de amor e ajuda pois sofrem muitas dificuldades”.

Para introduzir a reflexão a partir do conteúdo disposto anteriormente, é essencial observar que

os relatos sobre o outro, nos mais variados campos da cultura, têm fabricado identidades nem sempre tacitamente acolhidas por seus protagonistas. Mesmo assim, as identidades contestadas circulam e produzem seus efeitos na política cultural. Além disso, o poder, na política da representação, transita pluridirecionalmente, produzindo configurações inusitadas nas múltiplas possibilidades da correlação de forças. (Costa, 1999, p. 47)

Assim, é preciso reconhecer e compreender “a existência de um jogo de correlação de forças que estabelece critérios de validade e legitimidade segundo os quais são produzidas representações, sentidos, e instituídas ‘realidades’” (Costa, 1999, p. 41). Ademais, quando se considera conceitos relativos à etnias determinadas, deve-se evidenciar que estes

constituem formas pelas quais se instituem e legitimam variadas práticas de inclusão, exclusão, subordinação, privilegiamento e exploração com base em supostas diferenças biológicas, fisionômicas, culturais, morais, históricas e/ou territoriais que se transmutam em origens e destinos comuns e que podem ser construídas no interior dos grupos, ser impostas do exterior ou se produzirem na interconexão desses movimentos e dessas relações. (Meyer, 1999, p. 71)

Existem, portanto, variados fenômenos e relações de poder que corroboram a construção – aparentemente de maneira subjetiva – de certas concepções e discursos a respeito de grupos sociais, étnicos e, para o efeito das considerações deste trabalho, culturalmente distintos, em geral. Isso porque “a cultura está implicada com a forma pela qual estes fenômenos manifestos são produzidos por intermédio de sistemas de significação, estruturas de poder e instituições” (Meyer, 1999, p. 76).

No entanto, quais seriam os efeitos de representações que, como aquelas apresentadas acima, além de depreciar certos grupos culturalmente distintos, são incapazes de lhes reconhecer qualquer *valor*? Para sugerir *uma* possível resposta, isto é, que contemple um dos efeitos das representações descritas pelos alunos, é necessário observar o seguinte: algumas vezes, discursos que pretendem ser somente descritivos podem corroborar a construção efetiva do sentido que pretendiam apenas descrever (Butler, 1993)². É importante compreender que,

em seu sentido estrito, só podem ser consideradas performativas aquelas proposições cuja enunciação é absolutamente necessária para a consecução do resultado que anunciam. Entretanto, muitas sentenças descritivas acabam funcionando como performativas. Assim, por exemplo, uma sentença como “João é pouco inteligente”, embora pareça ser simplesmente descritiva, pode funcionar – em um sentido mais amplo – como performativa, na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o “fato” que supostamente apenas deveria descrevê-lo. É precisamente a partir desse sentido ampliado de “performatividade” que a teórica Judith Butler analisa a produção da identidade como a questão da performatividade. (Silva, 2012, p. 93)

Sob essa perspectiva, a imensa maioria – para não dizer todos – dos discursos construídos pelos alunos, que tinham apenas a intenção de descrever uma situação socioeconômica, podem ser considerados como discursos performativos. Isso porque

ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto,

² O texto foi traduzido e incorporado na obra *O corpo educado – Pedagogias da sexualidade* de Guacira Lopes Louro.

contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo. (Silva, 2012, p. 93)

Desse modo, o excerto acima aponta para a observação de que é preciso conceber tais discursos inseridos em uma rede mais ampla de significações, sejam sociais, culturais ou mesmo puramente políticas. Esse olhar para a identidade, do ponto de vista político, chama a atenção para o fato de que identidades também podem ser construídas de maneira negativa, de modo a descaracterizar – excluir, marginalizar – grupos políticos e socioculturalmente distintos. Tal asserção se torna evidente quando consideramos um importante ensinamento de Foucault: “descrever ‘o outro’ como carente e, então, suprir o que supostamente lhe falta é uma forma de governo” (Costa, 1999, p.55). De fato, quando se tem consciência do que é enunciado por Foucault nas palavras da autora, torna-se mais fácil compreender como surgem nas respostas dos alunos frases como “tenho pena dos africanos” ou “acho que todos eles precisam de amor e ajuda pois sofrem muitas dificuldades”.

Todavia, classificar os discursos dos alunos como **discursos performativos**, mesmo quando pretendiam ser descritivos, não significa afirmar, em qualquer instância, que sejam/estejam equivocados. Afinal, toda representação é legítima, justamente porque, como dito anteriormente, não existe realidade intrinsecamente verdadeira. Ademais, a identidade é relacional (Woodward, 2012). Isso significa que,

podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (Silva, 2012, p. 96)

Entretanto, se não se pode qualificar qualquer um dos discursos apresentados pelos alunos como equivocados ou distorcidos, qual é o interesse de classificá-los quanto à *performatividade*? O objetivo de tal classificação é ressaltar sua incompletude ou sua parcialidade quando se considera a maneira como se construíram tais concepções/discursos bem como os atores dessa construção. Nesse sentido, o seguinte pode ser bastante elucidativo: em seu texto, Costa (1999) conta sobre a dificuldade de pesquisadores e artistas da época ao tentar “enquadrar” Frida Kahlo nos movimentos artísticos conhecidos até então – mais especificamente, o surrealismo – enquanto a própria artista não se considerava surrealista.

Além disso, a autora enuncia “recortes” da identidade de Frida Kahlo: que pode ser concebida como a artista surrealista ensinada nas escolas de arte; ou a mulher mexicana que inspirou movimentos étnicos e feministas; ou mesmo, a Frida Kahlo “que explorava e problematizava a relação entre a arte e a experiência numa tentativa de inventar sua própria identidade como um gesto político de afirmação cultural e de resistência à captura de sua identidade pelos colonizadores” (Costa, 1999, 50). Após construir uma descrição análoga para os índios brasileiros, a autora afirma que

o mais importante é compreender que todas elas são identidades inventadas, socialmente construídas. Nenhuma corresponde a uma “verdadeira” Frida Kahlo ou ao “verdadeiro” índio, simplesmente porque as identidades não têm uma essência, e o acesso a qualquer identidade é sempre mediado pelos discursos, pela linguagem. **Mas o que podemos e devemos reivindicar é o direito dos grupos e dos indivíduos de descreverem a si próprios, de falarem do lugar que ocupam, de contarem sua versão da história de si mesmo, de inventarem as narrativas que os definem como participantes da história.** (Costa, 1999, p. 50) Grifos do autor.

Do mesmo modo, é importante compreender que as identidades africanas e indígenas para as quais os alunos tentaram construir representações são socialmente construídas, absolutamente inventadas. No entanto, quando poucos alunos conseguem, com muita dificuldade, reconhecer *valor* nas identidades que procuram descrever, deve-se questionar o quanto têm **ouvido** e o que têm **ouvido** – e aqui se torna evidente o motivo pelo qual tal constrói-se as questões a partir desse verbo – a respeito desses povos, justamente porque é essencial “olhar um pouco para dentro da escola e do currículo e ver que histórias estão sendo produzidas aí e como se constroem os sentidos de pertencimento e exclusão” (Meyer, 1999, p. 81). Deve-se compreender, ademais,

que tais representações são completamente justificadas numa lógica cristalina. A “ordem da razão” tem sexo, etnia e projeto político-filosófico – o sujeito da racionalidade ocidental que produziu os conhecimentos identificados como patrimônio cultural da humanidade foi concebido na filosofia ocidental moderna, é unitário, centrado, masculino, branco e europeu. Tudo o mais são “outros”. (Costa, 1999, p. 60)

Além disso,

é também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação. Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. (Silva, 2012, p. 91)

É possível perceber, portanto, no encadeamento dos excertos acima, a íntima relação entre a escola – e suas práticas pedagógicas, bem como os discursos que as sustentam – e as concepções dos alunos a respeito de, por exemplo, povos indígenas e africanos. Afirma-se, a partir disso, que “professores e professoras estão bastante implicados/as na produção e reprodução dos discursos e práticas que configuram as fronteiras e os sujeitos e que constituem suas múltiplas identidades culturais” (Meyer, 1999, p. 81). Contudo, como é possível que, por meio da educação – ou mesmo por meio do ensino de uma disciplina específica, como a Matemática – professores e professoras possam contemplar tais expectativas? Sobre essa questão, a Etnomatemática³ tem formulado respostas bastante interessantes que devem ser consideradas.

De fato, a Etnomatemática

se propõe a resgatar as manifestações culturais que ficaram subordinadas e que pouco a pouco vão sendo perdidas. Por exemplo, ao se estudar as culturas indígenas, a matemática escolar se apresenta com uma roupagem de superioridade, com o poder de deslocar, de eliminar a “matemática do índio”. Mas o mesmo se dá com outras formas culturais, como comportamento, medicina, arte, religião. Em particular essas duas últimas são reduzidas a folclore. Não é incomum levar aspectos do culto religioso indígena a espetáculos circenses. Isto tem como efeito eliminar o próprio índio como entidade cultural. (D’Ambrosio, 1999, p. 85)

³ Embora o título sugira um enfoque específico na matemática, trata-se de um estudo da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo, baseado na dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas. (D’Ambrosio, 1999)

Outra característica importante da Etnomatemática é o fato de que

atenta às especificidades sociocultural, debruça-se sobre a alteridade dos processos cognitivos, psicoemocionais, comportamentais e práticos. Esta inserção na antropologia cognitiva e sociocultural é uma fonte inesgotável de descoberta das intersecções reais entre diferentes disciplinas em cada situação vivencial, a partir da experiência e do saber matematizantes. A etnomatemática conhece e “fala” diversas “linguagens” humanas. Compreende, assim aspectos linguísticos, semânticos e simbólicos envolvidos na prática da racionalidade, o que leva a etnomatemática a atender simultaneamente a processos heurísticos e a processos hermenêuticos. (Vergani, 2007, p. 36)

Sob a perspectiva apresentada nos últimos excertos, é possível afirmar que ter consciência das preocupações que movimentam a Etnomatemática pode fornecer ao educador um conjunto de recursos que o torne agente ativo na produção de sentidos e significados, possibilitando que seus alunos ouçam, mais vezes, o outro lado da história. Afinal,

o currículo “fala” de alguns sujeitos e ignora outros; conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais; as ciências, as artes e as teorias trazem a voz daqueles que se auto-atribuíram a capacidade de eleger as perguntas e construir as respostas que, supostamente, são de interesse de toda a sociedade. (Louro, 1999, p. 88)

Assim, a Etnomatemática permite uma abertura bastante ampla ao entendimento de que o mundo é maior do que a Europa (D'Ambrosio, 1999) de modo que se torna absolutamente questionável a prerrogativa de a escola – ou a Educação em si – selecionar determinados ambientes de reflexão – bem como sistemas de explicação, modos de conhecer, saberes e fazeres culturalmente distintos – em detrimento de outros. Efetivamente, esse conjunto de ideias permite questionar mesmo o lema de que a escola serviria para transmitir, isto é, passar adiante o conhecimento acumulado pela humanidade. Afinal, trata-se de que humanidade? Evidentemente, a preocupação torna-se, portanto, questionar os próprios critérios que permitiram a “seleção” dos valores, costumes e, conseqüentemente, dos conteúdos e métodos. Essa preocupação se associa também à constatação de que

uma forma, muito eficaz, de manter um indivíduo, grupo ou cultura inferiorizado é enfraquecer suas raízes, removendo os vínculos históricos e a historicidade do dominado. Essa é a estratégia mais eficiente para efetivar a conquista. A remoção da historicidade implica na remoção da língua, da produção, da religião, da autoridade, do reconhecimento, da terra e da natureza e dos sistemas de explicação em geral. (D'Ambrosio, 2011, p. 40)

Em suma, é preciso *encarar* a performatividade dos discursos apresentados pelos alunos de maneira a buscar que elementos reflexivos que indiquem em que profundidade a escola tem contribuído para a formulação de determinadas respostas. Parece evidente, a esse respeito, que

a produção dessas identidades e de suas intrincadas relações dá-se, é claro, em muitas instâncias e espaços. São múltiplas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo identidades, produzindo e reproduzindo diferenças, distinções e desigualdades. **A escola é uma dessas importantes instituições.** (Louro, 1999, p. 87) Grifos do autor.

Ademais,

parece que é possível começar a admitir que, se os grupos hegemônicos se valem dessa estratégia discursiva para justificar as falhas e redirecionar sua política, poderia ser mediante a formulação de diferentes narrativas, localizadas e singulares, que outros grupos e identidades poderiam começar a contestar e subverter as histórias inventadas sobre eles. Os discursos edificadas sobre a lógica da

carência e da defasagem poderiam ser colocados face a face com as narrativas sobre opressão e as lutas das identidades colonizadas, subjugadas e silenciadas. (Costa, 1999, p. 62)

Por esses motivos, é relevante – e talvez, necessário – considerar todo o potencial da Etnomatemática para corroborar a elaboração dessas – e de outras – respostas que advenham de perguntas ou problemáticas que aflijam a Educação, de um modo mais amplo. Afinal, deve-se sempre ter consciência do fato de que

hoje reconhece-se que ignorar e tentar eliminar manifestações culturais de grupos minoritários e dominados através de um processo equalizador baseado em padrões dos grupos dominantes tem como resultado a discriminação e a perversão social e cultural. (D'Ambrosio, 1999, p. 74)

Considera-se, portanto, que a escola constitui importante instituição social em que se podem desconstruir certos discursos e concepções que, em certa medida, favoreçam situações de preconceito ou exclusão. Assim, é função da escola estar atenta à maneira como seus alunos estão construindo suas próprias concepções a respeito do *outro* – seja o outro étnico, o outro estrangeiro, o outro sexual...

Além disso, alguns excertos apresentados anteriormente orientam para a necessidade de uma crítica às atuais propostas curriculares que, da maneira como são concebidas, parecem contribuir à unilateralidade na construção humana, onde prevalecem determinadas características *normais*. Tudo parece indicar, então, que tal crítica pode ser formulada a partir da preocupação com a educação **cultural**, uma vez que mesmo disciplinas *supostamente* neutras como a Matemática parecem se contaminar com uma orientação fortemente eurocêntrica. Nesse contexto de distorções, os alunos constroem suas próprias narrativas sobre o *outro* sem sequer **conhecê-lo** de fato.

Sob essa perspectiva, a Etnomatemática pode ser concebida como fonte de respostas interessantes às questões descritas acima, justamente porque sua maior pretensão é resgatar a dignidade cultural do homem: contar o outro lado da história. Assim, é essencial refletir sobre a seguinte questão: apresentar determinado grupo culturalmente distinto como produtor de conhecimento – matemático – permitiria aos alunos um *olhar* diferenciado para este grupo? Nesse sentido, os alunos poderiam construir narrativas diferentes das que foram apresentadas no início do texto, uma vez que contemplariam aspectos que só podem ser descritos por um *olhar* amplo, uma visão, efetivamente, holística.

Conclui-se, finalmente, com a expectativa de que este artigo motive, inspire ou mesmo provoque reflexões e discussões que busquem aproximações entre a Educação/escola e a cultura do educando, justamente porque se acredita que é por meio de aproximações assim que a escola poderá trilhar um caminho consistente rumo aos valores dos quais a *humanidade* precisa.

Referências e Bibliografia

- Butler, J. (1993) *Bodies that matter*. Londres: Routledge.
- Costa, M. V. (1999) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2, 37-68.
- D'Ambrosio, U. (1999) *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas: Papirus.
- D'Ambrosio, U. (2011) *Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

- Louro, G. L. (1999) O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In Costa, M. V. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 4, 85-92.
- Meyer, D. E. (1999) Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In Costa, M. V. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 3, 69-84.
- Silva, T. T. (2012) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2, 73-102.
- Vergani, T. (2007) *Educação etnomatemática: o que é?* Natal: Flecha do Tempo.
- Woodward, K. (2012) Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In Silva, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 1, 7-72.
- Vergani, T. (2007) *Educação etnomatemática: o que é?* Natal: Flecha do Tempo.